



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La diversidad sexual en Secundaria

Discriminación e intervención

Sexual diversity in Secondary

Discrimination and intervention

Alumna: Sofía García Castillo

Especialidad: Filosofía

Directora: Susana Lázaro Visa

Curso académico: 2014/2015

Fecha: Junio, 2015

Resumen

Distintas investigaciones revelan, por una parte, que la diversidad sexual es un motivo de discriminación en la Educación Secundaria y que este tipo de acoso tiene consecuencias negativas para los estudiantes que lo padecen. Por otra parte, muestran cómo la interiorización de los estereotipos de género es profunda entre el alumnado adolescente y que dicha asimilación es más significativa entre los chicos. Partiendo de esta información, este trabajo trata de conectar los resultados de ambos estudios, explorando cómo la interiorización de roles y el consecuente sexismo puede estar en la base del *bullying* asociado a la orientación afectivo emocional. Es la estanca y hermética categoría de “género” de la que surgen los roles sociales que pueden derivar en actitudes discriminatorias, por lo que se hace necesaria una deconstrucción de dicha categoría y una defensa del derecho de la reivindicación identitaria mediante las aportaciones que Judith Butler hace a la Teoría *Queer*. Desde aquí, y teniendo en cuenta la responsabilidad que se tiene desde el ámbito de la educación, puede plantearse una propuesta para el cambio que sea coherente, que esté libre de prejuicios, que sea inclusiva y que pueda derivar en una convivencia fructífera y sana por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave:

Bullying

Homofobia

Sexismo

Género

Estereotipos

Teoría *Queer*

Abstract

Research reveals, on the one hand, that sexual diversity is a reason for discrimination in Secondary Education and that this type of bullying has negative consequences for the students who suffer from it. On the other hand, that the internalisation of gender stereotypes is profound among teenage students and that this assimilation is more noticeable among male students. Taking this information into account, this project attempts to link the results from both studies, exploring how the internalisation of gender roles and the consequent sexism can be the base for bullying associated with affective and emotional orientation. It is the hermetic and stagnated "gender" category which arises the social roles that can draw discriminatory attitudes, so it is necessary to deconstruct that category and defend the right of revindication of identity through Judith Butler's work with respect to Queer Theory. From here, and into account the responsibility that the field of education has, can someone suggest a proposal for change that is coherent, free of prejudices, inclusive and which can result in a healthy and fruitful cohabitation from all of the members of the educational community.

Keywords:

Bullying

Homophobia

Sexism

Gender

Stereotypes

Queer Theory

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	7
3. La diversidad sexual como motivo de discriminación.....	8
3.1. Estado actual de la cuestión.....	10
3.1.1. <i>Ámbito internacional</i>	11
3.1.2. <i>Ámbito nacional</i>	12
3.2. Consecuencias para las víctimas.....	17
3.3. Sobre la necesidad de tratar la cuestión en la Educación Secundaria.....	19
4. La cuestión del género y la sexualidad en la adolescencia.....	21
4.1. Lo que dicen las investigaciones.....	22
4.2. Primeras conclusiones: la interiorización de los estereotipos de género en la base de la discriminación homofóbica.....	24
5. La deconstrucción del género.....	25
5.1. Construcción de la categoría “género”.....	27
5.1.1. <i>Heteronormatividad y homonormatividad</i>	29
5.2. Deconstrucción de la categoría “género”.....	31
5.2.1. <i>Judith Butler y la Teoría Queer</i>	32
6. Propuestas para el cambio.....	34
6.1. Nivel macro: el currículum escolar.....	34
6.2. Nivel micro: la formación del equipo docente y el trabajo en el aula.....	36
6.2.1. <i>La formación del equipo docente</i>	36
6.2.2. <i>El trabajo en el aula</i>	38
7. Conclusiones.....	50

BIBLIOGRAFÍA

1. Introducción

El acoso escolar, en cualquiera de sus formas, es un problema importante y recurrente que existe actualmente en las aulas de la Educación Secundaria. Una de las mayores expresiones de la esencia nociva y deshumanizadora del *bullying* es cómo la víctima de este tipo de agresiones puede ver su desarrollo evolutivo y de identidad personal puesto en peligro. Los y las adolescentes que padecen este tipo de discriminación corren un riesgo mayor de cara tanto a su salud mental como física; las consecuencias posibles son realmente alarmantes, llegando a algunas extremas como puede ser, incluso, el suicidio (Hong, Espelage y Kral, 2011).

El desarrollo del presente trabajo gira en torno a un tipo concreto de discriminación escolar: el *bullying* homofóbico. Aunque estemos tratando con una manifestación determinada del acoso -dentro de todos los que pueden sucederse en el ámbito educativo-, las raíces del problema no son tan obvias como puede parecer; no sirve dar explicación a este tipo de discriminación mediante la homofobia, sino que se habrá de analizar qué factores derivan en ella. La primera parte de este texto tiene el cometido de poner de relieve la gravedad y extensión del problema de la discriminación dentro de un marco de diversidad sexual, las consecuencias tanto para agentes como para víctimas del abuso y la necesidad de que el aula escolar se contemple como un espacio educativo privilegiado en el que poder abordar estos temas.

Desde aquí se pretende defender que el origen de la homofobia está en el sexismo¹ y éste, a su vez, en la dicotomía “sexo-género” que viene acompañada por la interiorización de los estereotipos de género por parte de los y las adolescentes. Esta categoría es una de las más condicionantes del comportamiento social, dentro de un mundo de representaciones creado por el ser humano en el que parece que no hay cabida para todo lo que no sea o blanco o negro, o norte o sur, o todo o nada. Partiendo de la crítica de este sistema

¹ También se verá cómo la –supuesta- superación del “machismo”, mediante la contemplación del género como algo distinto al sexo, no es suficiente; ahora nos encontramos con el sexismo.

binario en el que los individuos se ven obligados a modificarse y esforzarse para encajar en el imaginario social, y de concepciones novedosas y aparentemente inclusivas como la de la “homonormatividad”, se plantea como visión alternativa potente la Teoría *Queer* y las contribuciones que Judith Butler hace a la misma, a través de las cuales el concepto “sexo” (lo considerado *natural*) como algo opuesto al “género” (sería la parte cultural) deja de tener sentido. Butler lleva a cabo una deconstrucción de la categoría “género” tal y como la veníamos entendiendo hasta ahora y, así, deja espacio a una inclusión normalizada de todo aquello que no encaje por completo en lo que la sociedad entiende como *lo masculino y lo femenino*.

Con la exposición de la Teoría *Queer*, teniendo como referencia las aportaciones de Judith Butler (2007), se pretende explicitar la manera en que aquí se entiende el género. Una vez hecho esto se procederá a analizar el estado de la cuestión sobre la interiorización de los estereotipos de género mediante distintas investigaciones de académicos, viendo el nivel de profundidad que existe en dicha interiorización por parte de las y los adolescentes, y cómo esto incide en el acoso escolar por motivos de homofobia.

Finalmente, y teniendo en cuenta la importancia del tema que se está tratando, se plantearán algunas ideas para la intervención educativa que puedan propiciar el cambio que pueda poner remedio al *bullying* homofóbico. Estas ideas se enmarcarían en dos planos distintos e interrelacionados: uno es el macro, en el cual se plantea la introducción de temáticas LGBTI² de manera transversal en el currículo escolar; el segundo sería el micro, donde se defiende tanto la necesidad de formar al profesorado en estos temas, como la de incluir la temática

² En el presente trabajo, las siglas LGBTI se usarán para hacer referencia a cualquier individuo que no se considere a sí mismo heterosexual además de a la población transgénero.

de manera más concreta en asignaturas como Educación para la Ciudadanía³, Educación Ético-Cívica⁴ o Filosofía y Ciudadanía⁵.

2. Objetivos

Este trabajo tiene un objetivo general que subyace en todo su desarrollo, como es poner de relieve la necesidad de repensar algunos aspectos de la educación para poder abordar un tema tan elemental como es la diversidad sexual y, tratando así, de evitar que se produzcan conductas discriminatorias ligadas a la misma. Para ello, dos objetivos se erigen como principales e interdependientes:

- El primero de estos objetivos es una hacer una defensa de la idea de que la antesala de la discriminación de carácter homofóbico son los estereotipos de género y su interiorización –sexismo- cuestión que se abordará detalladamente en el punto 5 de este trabajo.
- El segundo radica en elaborar una propuesta de intervención, que será recogida en el punto 6.

Estos dos objetivos primordiales se justifican, a su vez, en otros dos objetivos secundarios pero no menos importantes. Son secundarios en la medida en que son condición necesaria pero no suficiente para abordar el objetivo principal:

- Mostrar cómo y en qué medida la diversidad sexual es un motivo de discriminación, las consecuencias que de ello se derivan y la oportunidad que implica disponer de un contexto-aula en el que tratar este problema, abordado en el tercer punto de este trabajo.

³ A pesar de la próxima extinción de la asignatura Educación para la Ciudadanía, aquí se trata como lo que es: un espacio de aprendizaje útil que sigue estando en vigor.

⁴ Futura asignatura “Ética” por la implantación de la LOMCE.

⁵ Futura asignatura “Filosofía” por la implantación de la LOMCE.

- Deslegitimar el sistema binario que se edifica en torno a la dicotomía “sexo-género” y que justifica la exclusión de aquello que no encaja en lo que se considera *masculino* o *femenino*, mediante la deconstrucción de la categoría “género” tal y como lo hace Judith Butler, una de las iniciadoras de la Teoría *Queer*, cuestión que ocupará el cuarto punto.

3. La diversidad sexual como motivo de discriminación

La diversidad sexual, o pluralidad dentro de la orientación sexual, es una realidad humana evidente en la sociedad. De manera tradicional, a lo largo de la Historia, se ha concebido que la orientación del deseo ha de ir del varón hacia la hembra y de la hembra hacia el varón; esto comulga con la visión meramente reproductiva que se tenía de la sexualidad. Asociados a esta perspectiva de la sexualidad humana, vinieron todo tipo de roles y estereotipos de género que encajaban –y siguen encajando- en lo que puede denominarse como *lo masculino* y, en contraposición, *lo femenino*. Este profundo arraigo de una cosmovisión binaria respecto a la supuesta naturaleza humana ha hecho que se trate con miedo y rechazo a todo aquello que se sale de la norma, considerándolo como una desviación.

Aunque en muchos países se han hecho grandes progresos en el proceso de normalización de orientaciones sexuales no heterosexuales, la discriminación sigue existiendo, sigue siendo grave y los contextos en los que se presenta son numerosos. No se requiere ir a casos extremos como los que suceden en algunos lugares del continente asiático o del norte de África, en los cuales la homosexualidad está penada con la cárcel e, inclusive, con la muerte, para ver que esto existe. En el caso de los países del continente europeo, en los cuales, por lo general, las orientaciones sexuales no normativas no se ven tan maltratadas, también se dan todo tipo de conductas discriminatorias, como son el rechazo o la violencia tanto física como verbal.

Uno de estos contextos de discriminación es el centro escolar en la Educación Secundaria; en la etapa adolescente. En los centros educativos, como en cualquier otro ámbito en el que convivan una variedad de personas, hay

diversidad sexual y, en la actualidad, tiende a haber también discriminación ligada a la misma. Como es bien sabido, la adolescencia es un periodo fundamental de cara a la formación de la identidad de los individuos; vivir este tipo de rechazo es algo muy perjudicial que conlleva un alto riesgo para la salud física y mental de los y las adolescentes, como se recoge en el reciente trabajo de DiFulvio (2011), quien recopila datos de diferentes investigaciones previas, en su mayor parte americanas.

Investigaciones llevadas a cabo desde distintas organizaciones, tanto a nivel nacional como internacional, han mostrado que esto realmente sucede y que las consecuencias para las víctimas pueden ser muy graves (Marchueta, 2014; Berlan, Corliss, Field, Goodman, y Austin, 2010). Lo que ahora se va a hacer es exponer aquí cuál es el estado real de esta problemática en la adolescencia y qué secuelas devienen, lo cual evidencia la necesidad de enfrentar este suceso y justifica el objetivo principal de este trabajo: establecer un giro en el ámbito educativo y concebir el aula como un espacio privilegiado de intervención, y no como un lugar en el que se reproduzcan las deficiencias de la sociedad.

Para exponer qué es lo que está ocurriendo ahora mismo en lo que a la discriminación dentro de la diversidad sexual en los adolescentes se refiere y a las posibles consecuencias de la misma, se ha recurrido a distintos estudios que estudian la problemática en el ámbito nacional e internacional. Una de estas investigaciones es la realizada por la European Union Agency For Fundamental Rights⁶, que ha elaborado el informe *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. También se han empleado otros estudios como son el efectuado por el Grupo Educación COGAM⁷ y que lleva el nombre *Homofobia en las aulas, 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?*;

⁶ La European Union Agency For Fundamental Rights es un organismo asesor de la Unión Europea, cuyo objetivo es asegurar el respeto de los derechos fundamentales de los ciudadanos que residen en la Unión Europea.

⁷ COGAM es un grupo que forma parte de los colectivos de la FELGTB. Dentro de su oferta hay charlas, talleres y actividades de formación destinadas para alumnado, profesorado y familias de los centros educativos. El colectivo está subvencionado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

también el informe final *Diversidad y convivencia: una oportunidad educativa*, elaborado por distintos miembros del Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid (Pichardo, de Stéfano, Sánchez, Puche, Molinuevo y Moreno, 2013). Se han utilizado distintos estudios internacionales (Davis, Saltzburg y Locke, 2009; Berlan et al., 2010; Hong et al., 2011) para tener una panorámica general de la problemática relacionada con las consecuencias del *bullying* homofóbico, aunque los datos aquí expuestos se centran en el informe elaborado por April Guasp para la organización Stonwall⁸, de 2012, y que lleva el título *The School Report. The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012*. A nivel nacional son escasos los estudios que analizan este tema y como apoyo fundamental se ha recurrido a la investigación realizada por Aitor Marchueta Pérez en la Universidad del País Vasco en el año 2014 y que lleva el título de *Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB*. Como resultado surge que se han combinado dos tipos de fuentes: por una parte, las propias de las asociaciones cuyo objetivo es la defensa de los derechos de minorías sexuales o diversidad sexual; por otra, artículos científicos que ofrecen información sobre las variables que influyen en la aparición de esta problemática (la discriminación).

3.1. Estado actual de la cuestión

Para obtener una visión más completa respecto al estado de la cuestión sobre la diversidad sexual como motivo de discriminación en la adolescencia, se van a exponer los datos resultantes de investigaciones que abarcan una perspectiva nacional e internacional.

⁸ La organización Stonwall es un grupo por los derechos de las personas LGBT en el Reino Unido. La fuente de información de Guasp para la elaboración de este informe es un estudio y análisis hecho por Helen Statham con Vasanti Jadva e Irene Daly, del Centro de Investigación de la Familia de la Universidad de Cambridge.

3.1.1. *Ámbito internacional*

Los resultados del *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance* no son tan concretos ni específicos como el que ha hecho COGAM. Aunque la investigación no desgrena tanto la problemática, tiene la ventaja de que cubre los resultados de 28 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Croacia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovaquia, Eslovenia y Reino Unido. El estudio, además, abarca muchos ámbitos de potencial discriminación hacia las personas LGBT. Los datos resultantes muestran diferencias entre los distintos países, algunas de ellas notables.

Una de las preguntas que se realizó a los encuestados fue si durante su época escolar previa a los 18 años habían oído o visto comentarios o conductas hacia algún compañero porque fuese LGBT. Las respuestas dadas, en total, fueron: un 19% dijo que *siempre*, un 9% contestó que *nunca*, un 24% aseguró que *rara vez* y un 49% respondió que *a menudo*. El primer resultado ya resulta alarmante, siendo prácticamente la mitad de los encuestados, del total de los países participantes, los que dicen haber visto u oído comportamientos o comentarios homofóbicos. Atendiendo a los encuestados no heterosexuales, un 90% de las lesbianas, un 92% de los gays, un 92% de las mujeres bisexuales, un 90% de los hombres bisexuales y un 90% de las personas transgénero encuestados, dijeron que habían oído comentarios homófobos o visto comportamientos del mismo tipo, durante la época escolar previa a los 18 años, hacia compañeros (o hacia ellos mismos) que eran LGBT. Los resultados por países muestran que el tanto por ciento de personas que han sido testigo de acoso escolar siempre está por encima del 83%. Concretamente en los países de nuestro entorno puede observarse que el porcentaje aumenta al 90% en Francia, al 93% en Italia y al 94% en Portugal; en España asciende al 91% de los miembros encuestados. Estos resultados muestran que más de 8 de cada 10 encuestados de cada subgrupo LGBT en todos los países participantes han oído o visto comentarios o comportamientos de carácter homofóbico en la escuela.

De este total, el 68% respondió que estas conductas o estos comentarios ocurren *a menudo* o *siempre*.

La tercera y última cuestión que se planteó a las personas LGBT encuestadas, es si durante su periodo escolar antes de los 18 años habían escondido o disfrazado su orientación sexual. Un total del 67% de los encuestados respondió que lo había hecho *a menudo* o *siempre*. Por subgrupos dentro de las personas LGBT, estos porcentajes fueron los que contestaron *a menudo* o *siempre*: el 54% de las lesbianas, el 72% de los gays, el 46% de las mujeres bisexuales, el 73% de los hombres bisexuales y el 70% de las personas transgénero. Por países participantes, el tanto por ciento de individuos LGBT que contestaron *a menudo* o *siempre* a esta pregunta se encuentra por encima del 57%. En cuanto a los países de nuestro alrededor, el porcentaje se eleva al 60% en Portugal, al 66% en Francia y al 69% en Italia. Estos datos muestran que dos tercios de todos los encuestados han ocultado *a menudo* o *siempre* su orientación sexual en la escuela antes de los 18 años. También es relevante cómo en el caso de los hombres gays y bisexuales, esto se acrecienta; esta discriminación mayor entre y hacia chicos es un factor que también destaca en el estudio realizado por el COGAM, como veremos.

3.1.2. *Ámbito nacional*

En el estudio realizado por el COGAM, en el que participaron un total de 37 colegios públicos de Secundaria pertenecientes a la Comunidad de Madrid; fueron 5.272 alumnos, de entre 1º y 4º de la ESO o PCPI, los que completaron una encuesta anónima y presencial, después de que hubiesen asistido a la charla-taller que dieron voluntarios de la organización⁹. También se pidió a los orientadores de los 37 centros educativos que realizasen un cuestionario respecto a los recursos de los que poseen frente a discriminaciones de carácter

⁹ A pesar de los posibles sesgos en los resultados producto de una charla-taller previa a la encuesta, desde el COGAM decidieron que era mejor hacerlo así debido a que el alumnado desconocía el significado de conceptos -básicos para realizarla- como son "bisexual" o "transexual".

homofóbico; de los 37 orientadores, sólo 18 contestaron¹⁰. De los distintos aspectos que el grupo COGAM analiza en su investigación, aquí se van a presentar los datos relativos a la *orientación sexual del alumnado*, a la *discriminación en el instituto*, a la *homofobia en las aulas*, a las *diferencias de género*, a las *agresiones físicas homofóbicas* y a la *salida del armario en el instituto*.

Respecto a la *orientación sexual del alumnado*, hay un 5,73% del total que se define como LGB y un 3,52% que Prefiere No Contestar (PNC). La categoría PNC baja a medida que se avanza en los cursos, pasando de un 5,63% en 1º a un 2,52% en 4º; por su parte, hay un aumento del porcentaje de alumnado LGB en cursos superiores, siendo un 3,99% en 1º frente a un 6,23% en 4º; este cambio viene propiciado por el hecho de que el alumnado va reconociéndose en su orientación sexual con el avance de la edad; también sucede que la idea que puedan tener de que la homosexualidad o la bisexualidad es algo temporal o una opción se va disipando, en favor del pensamiento de que no es algo pasajero. Todos estos datos, sumados a que las encuestas son presenciales y algún alumno puede no haber contestado con sinceridad porque sus compañeros pudiesen verlo, son indicios que llevan a la conclusión de que hay un porcentaje relevante de adolescentes LGB en la categoría PNC, los cuales no tienen aún aceptada su orientación sexual. Y es que hay personas que debido a su juventud –y la posible consecuente falta de oportunidades de tener relaciones con alguien de su mismo sexo- o debido a que no aceptan la orientación de su deseo sexual, no se reconocen como homosexuales o bisexuales (Soriano, 1996).

Los datos relativos a la *discriminación en el instituto*, muestran que el 32,25% del alumnado considera que los alumnos LGBT sufren discriminación en su centro escolar, el 25,08% cree que el trato es igual para el alumnado LGBT y el 42,67% NS/NC.; todo el alumnado tiene una misma percepción de este aspecto, sean o no LGBT, lo que descarta que esto sea una visión sesgada por el hecho de ser homosexual, bisexual o transexual. También es relevante que el

¹⁰ Los resultados de la parte de la investigación, relacionada con los orientadores de los IES participantes, se exponen en el epígrafe a) del punto 6.2.

alumnado más homófobo es el que opina que hay más discriminación en su centro escolar: el 49,58% cree que la hay y el 9,24% cree que no.

En el apartado correspondiente a la *homofobia en las aulas*, la investigación muestra que el 25,35% de los jóvenes encuestados tienen prejuicios hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad: el 14,79% cree que, en alguna medida, los derechos de homosexuales y heterosexuales no deben ser los mismos; el 22,56% considera, en alguna medida, que la transexualidad es una enfermedad; el 23,58% piensa que, en alguna medida, las personas homosexuales no deberían ejercer algunas profesiones como trabajar en el ejército o con niños; el 26,47% del alumnado considera, en alguna medida, que los homosexuales no son o pueden ser buenos padres; y el 39,36% dice sentirse molesto, en alguna medida, ante la visión de dos personas homosexuales besándose en público. Respecto al comportamiento frente a una agresión homofóbica, un 49,94% reprende al que agrede y el 32,05% no hace nada. Frente a esto, hay un 17,85% del alumnado que tiene un comportamiento homófobo cuando se presenta una situación de agresión hacia un compañero que es o parece LGBT: el 15,70% dice reírse de lo que sucede y el 2,15% añade insultos a la víctima del abuso. Además se ha visto como hay una relación directamente proporcional entre los prejuicios que el alumno o la alumna tenga y el grado de homofobia en el comportamiento¹¹.

Se han observado *diferencias de género* en el comportamiento homofóbico del alumnado. Los datos son los siguientes: si se presenta una situación de discriminación homófoba, el 8,73% de las chicas tiene un comportamiento discriminatorio, mientras que esta cifra aumenta hasta el 26,99% cuando son los chicos los que presencian la agresión homofóbica. Pero no sólo sucede que en los chicos se den más comportamientos homofobos, sino que son los chicos los que también lo padecen más: el 72,09% de las *agresiones*

¹¹ En otro apartado de la investigación del COGAM se explica que estos prejuicios provienen de la educación que se recibe desde la familia; no entraremos en esta problemática porque lo que aquí nos ocupa es la educación en el ámbito escolar y cómo ésta puede compensar o paliar las deficiencias de las influencias educativas que el alumnado recibe de otros entornos.

físicas homofóbicas están dirigidas a los chicos, mientras que las chicas son víctimas del 29,01% de ellas¹². El alumnado LGB que dice haber sido agredido físicamente alguna vez en su IES es el 5,08% del total y un 11,53% afirma que ha sido testigo de ello.

La *salida del armario en el instituto*¹³ es algo que muchos adolescentes no contemplan porque saben que estarán más expuestos a la discriminación homofóbica de sus compañeros. El 80,89% del alumnado LGB está en el armario en su centro escolar, mientras que un 19,11% está fuera: el 10,71% de los alumnos que han salido del armario han sufrido agresiones físicas, frente al 3,40% que las padece al mantenerse ocultos.

En el informe final *Diversidad y convivencia: una oportunidad educativa* se recogen los resultados de un total de 3.236 cuestionarios a los que respondieron alumnos y alumnas de Madrid, Canarias y Andalucía. El estudio muestra que más del 10% del alumnado dice que, alguna vez, uno de los motivos de discriminación en su centro es por ser o parecer gay, lesbiana o bisexual; casi el 5% afirma que este motivo se sucede a menudo. Del total del alumnado que se reconoce como homosexual, casi dos tercios afirman recibir insultos por este motivo y un 15% ha respondido padecerlo constantemente.

Como en el estudio elaborado por el COGAM, en este informe final los resultados también revelan que el acoso homofóbico se da en mayor medida hacia y entre chicos. Y respecto a los espacios en los cuales se dan este tipo de situaciones, son más distintivos aquellos lugares en los que la convivencia entre el alumnado es más constante: el 46,27% ha recibido burlas o insultos entre clases, el 41,19% los ha sufrido durante las clases y el 39,57% en el recreo. El acoso también se da fuera del centro, a través del teléfono o a través de internet, entre otros.

¹² Las chicas son objeto de discriminación de otro tipo de conductas como las sexistas.

¹³ Se define "salir del armario" como el momento en el que un individuo LGBT reconoce públicamente la orientación de su deseo sexual.

Ante situaciones de burlas o exclusión, el alumnado que lo padece se apoya y confía más en la familia (algo más del 30%) y en los amigos (39,19%), que en el personal docente (profesorado, 10,11%; jefatura y dirección, 4,72%; orientación, 4,39%). Un total del 32,49% del alumnado víctima de este tipo de situaciones afirmó no haber buscado ningún apoyo o ayuda. Cuando se preguntó a los y las estudiantes sobre qué hacer frente a situaciones de insultos, burlas y discriminaciones, un tercio afirmó no ha pensado o aplicado ninguna medida para evitarlas. Un 28,02% del alumnado víctima de este tipo de acoso prefirió hacer como si no se diera cuenta de la situación, negando u obviando este tipo de conflictos. El 15,53% responde que es necesario un cambio de conducta y actitudes; se refleja un deseo de dejar de ser quien eres para intentar parar el insulto o la burla. Las posibles salidas alarmantes son minoritarias pero existen: un 2,77% afirmó haber pensado en abandonar los estudios y un 5% llegó a pensar en quitarse la vida.

Hasta el 80% del alumnado encuestado dice haber presenciado burlas e insultos relacionados con la orientación sexual y la identidad de género, frente a un 12% que dice no haber sido nunca testigo de este tipo de situaciones. En lo referente a la exclusión del alumnado por ser o parecer homosexual (dejar de lado tanto en clase como en contextos de ocio), el 46,8% del alumnado dice haberlo presenciado y un 13,9% ha sido testigo a menudo y constantemente. El 37,6% de los y las estudiantes afirma haber presenciado en algún momento amenazas y expresiones de odio hacia las personas homosexuales o la homosexualidad.

Los resultados del estudio realizado por Marchueta (2014) muestran que el 51,7% de los sujetos participantes afirmaron haber sido acosados por algún motivo en la enseñanza secundaria (entre los 12 y los 18 años). De este 51,7%, un 42,62% contestó que fue acosado de vez en cuando, 1,64% afirmó haber padecido un acoso moderado y un 18,03% dijo haber sufrido acoso varias veces por semana. También sobre ese 51,7% que sufrió acoso de algún tipo, el 57,38% lo padeció por razón de su orientación afectivo sexual. Respecto a las distintas manifestaciones del acoso homofóbico, la mayoría de los participantes dijeron haber sido insultados y objeto de rumores (algo más del 25%); 19 sujetos

participantes indicaron haber padecido otros tipos de acoso psicológico, como es el aislamiento, la intimidación o las pintadas; sólo un sujeto indicó haber sufrido acoso físico, como los golpes o las patadas. Aunque los motivos de acoso fueron varios, de los que sufrieron acoso severo eran la mayoría los que fueron víctimas de ello debido a su orientación afectivo sexual.

3.2. Consecuencias para las víctimas

Las consecuencias para las víctimas del acoso homofóbico pueden ser muy diversas, como muestran los resultados de distintas investigaciones en nuestro país (Marchueta, 2014) y en otros (Almeida, Johnson, Corliss, H., Molnar, y Azrael, 2009; Davis, Saltzburg y Locke, 2009; Berlan et al., 2010; Hong et al., 2011; Guasp, 2012). Para hacer esta exposición nos hemos basado fundamentalmente en el trabajo de Marchueta (2014), que investiga también la relación entre el *Apoyo social percibido proporcionado por la familia y los amigos* y los niveles de victimización del individuo gay, lesbiana, bisexual o transexual. El estudio de Marchueta se centra en la prevalencia de problemas de salud mental en las personas LGBT durante la adolescencia. El estudio tiene cuatro *variables de salud mental* (autoestima, ansiedad, depresión y afectividad), y pretende evaluar cómo se ven afectadas por haber padecido el *bullying* homofóbico en el pasado. Fueron participantes del estudio 119 personas LGB, de las cuales 85 eran hombres, 32 mujeres y 2 no indicaron su sexo. Las edades de los partícipes comprendían entre 17 y 57 años y el 96,6% de ellos eran homosexuales; 4 eran bisexuales.

Los datos obtenidos muestran cómo la ansiedad está directamente relacionada con la depresión ($r=.72$) y con una peor balanza de afecto ($r=-.69$), término que se emplea en este trabajo para referirse al estado emocional de los sujetos. La relación es inversamente proporcional cuando es con la autoestima y la balanza de afecto ($r=-.59$, $r=-.67$ respectivamente). Los datos también revelan que estas relaciones, tanto las directamente proporcionales como las inversamente proporcionales, son más intensas en los casos de los sujetos participantes que sufrieron el acoso en la escuela secundaria.

El informe que elabora Guasp (2012) refleja que los alumnos LGBT que sufren acoso escolar ven su aprendizaje y participación en la escuela muy perjudicados. Los resultados muestran que el 54% del alumnado LGBT no tiene sentimiento de pertenencia hacia su centro escolar; dentro de este porcentaje de alumnos, el 46% no se ve capacitado para ser él mismo en su IES. Uno de cada cinco alumnos LGBT afirma no sentirse seguro en su centro y esta cifra se multiplica por tres cuando se trata de alumnado que padece el *bullying* homofóbico. El 31% no disfruta yendo a la escuela y el 29% respondió ser infeliz en su centro; algunos alumnos LGBT han tenido que cambiarse de lugar de estudio por este motivo. En relación con los logros y aspiraciones de los estudiantes LGBT, el 43% del alumnado que sufre el acoso homofóbico considera que no está rindiendo académicamente todo lo que podría. Además, el 44% falta a clase a causa de este acoso; de ese 44%, el 13% ha faltado más de seis veces y el 29% asegura que lo hará en el futuro.

En lo que repercute a la salud mental de los estudiantes LGBT, es revelador que un 26% del alumnado que ha sido intimidado dice sentirse culpable por lo que le pasa. Uno de cada cuatro estudiantes LGBT víctima del acoso homofóbico (el 23%) ha intentado suicidarse; el 41% ha pensado hacerlo. Más de la mitad de los estudiantes LGBT víctimas del *bullying* por su orientación afectivo sexual (el 56%) se han autolesionado, mediante prácticas como cortes o quemaduras; las chicas LGBT tiene el doble de probabilidades de autolesionarse respecto a los chicos (72% y 36% respectivamente); el 41% del alumnado LGBT que se ha autolesionado es capaz de reconocer la causa de ello en el acoso que sufren. El 46% de los estudiantes que han padecido *bullying* homofóbico tienen síntomas propios de la depresión; también un 46% son jóvenes con un autoestima baja. En Almeida et al. (2009) un 7,6% del total de la muestra (adolescentes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales) dijo haberse autolesionado y un 8,6% afirmó haber tenido ideas suicidas en algún momento de los últimos 12 meses. Los encuestados que dijeron haber sido víctima del *bullying* homofóbico mostraron ser más propensos a la autolesión que aquellos que no habían padecido el acoso (25% frente a 6,3%) y también tuvieron una

puntuación media notablemente más alta en la escala de la sintomatología depresiva ($M = 15,6$, $SD = 4,3$ frente a $M = 13,3$, $SD = 3,9$).

3.3. Sobre la necesidad de tratar la cuestión en la Educación Secundaria

Como se ha tratado de mostrar en las páginas anteriores, la diversidad sexual es un motivo de discriminación que existe entre la juventud española y europea dentro del contexto académico y que tiene graves consecuencias para el alumnado. Por su parte, el estudio de Marchueta (2014) apoya la hipótesis de que el estatus de víctima de los sujetos que sufren o han sufrido acoso homofóbico es relativamente estable en el tiempo (Rivers, 2004; Rivers y Cowie, 2006 en Marchueta, 2014). Además, los trastornos psicológicos se mantienen a lo largo del tiempo como consecuencia de recordar el acoso sufrido en la época escolar (Rivers y Cowie, 2006 en Marchueta, 2014).

Aunque el alumnado que padece de manera rutinaria este tipo de violencia representa una minoría respecto al total, la experiencia de tener que ir diariamente al IES es desagradable y traumática. Es algo preocupante no sólo en el presente sino también de cara al futuro: las consecuencias para víctimas de este tipo de abusos y rechazo pueden alcanzar un nivel de gravedad del que es difícil ser plenamente consciente. Los datos son reveladores y deberían hacer que desde el ámbito de la educación nos empecemos a replantear qué es lo que no se está haciendo bien o por qué no es suficiente lo que se esté haciendo ya.

El obviar o pasar por alto esta forma concreta de *bullying*, otorgándole menos importancia de la que realmente tiene, radica en la falta de sensibilización, información y/o concienciación respecto al tema. Partimos de dos premisas: la primera, que tanto la educación cívica, en valores y socioemocional de los y las adolescentes, como la prevención de riesgos relacionados con su integridad física y mental, es una responsabilidad de la comunidad educativa. La segunda, que se necesita un proceso de formación del cuerpo de docentes y de los centros escolares en general en relación a esta problemática. La desinformación genera falta de sensibilización; la ausencia de

sensibilización, a su vez, trae consigo la falta de concienciación. El primer paso es que aquellos con la tarea formar personas, ciudadanos, sepan de qué están hablando y le den la importancia que le concierne.

Existen distintas vías para abordar la diversidad afectivo-sexual y una de ellas podría ser la educación sexual. Ésta es necesaria no sólo porque tiene la posibilidad de abarcar esta diversidad de orientaciones sexuales, sino también porque la sexualidad es una parte central del ser humano y porque ayuda a los y las adolescentes tanto a construir relaciones sanas y satisfactorias como a desarrollar positivamente la personalidad y la autonomía (World Health Organization, 2010). La “educación sexual” debe dejar de limitarse a charlas aisladas y anecdóticas sobre el uso de anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual: es insuficiente y podría llegar a generar una visión sesgada sobre la sexualidad. El alcance de ésta es mucho más amplio y múltiple, y la diversidad sexual forma parte de ella; también abarca el terreno de lo afectivo-emocional. Se tiende a educar a los y las adolescentes desde un modelo de educación sexual moral (o de abstinencia) o desde un modelo de riesgos. El modelo moral sería aquél cuya intervención radica en enseñar a los adolescentes a decir no. El modelo de riesgos, por su parte, tiene como principal objetivo evitar problemas asociados a la actividad sexual. Aquí sucede que la sexualidad se convierte en objeto de atención sólo cuando hay algún problema, en vez de otorgarle la omnipresencia afectiva que le corresponde. Frente a estos dos modelos de educación sexual mencionados, se coloca un tercero que sí contempla la educación afectivo-emocional desde la perspectiva que aquí se defiende: el modelo biográfico-profesional (López, 2005). Desde la adopción de este modelo concreto de educación sexual del alumnado, se exporta un concepto positivo de salud, una visión positiva del hecho sexual humano y de sus posibilidades. Se concibe la sexualidad como una dimensión de toda la persona y como algo con diferentes opciones: placer, vínculos afectivos, comunicación o fecundidad, entre otras. Esta noción de la sexualidad se aleja de un reduccionismo desde el que no se atiende a nada más que al sexo en sí mismo, es decir, entendiendo la sexualidad como la práctica sexual y desde una mera función reproductora, además de como una fuente de riesgo.

Como ya se apuntó previamente, no podemos entender el contexto-aula como una esfera alejada de la realidad -o que reproduzca una percepción sesgada de la misma-, por la cual el alumnado pase sin haberse replanteado lo que hasta ese momento entendía por certero de una forma inconscientemente dogmática. Es imprescindible pensar el aula del centro escolar como un sitio donde poder adelantarse a las insuficiencias educativas y de perspectiva crítica que el alumnado recibe por parte de la sociedad para, así, poder compensarlas.

En consonancia con esta manera de entender el aula de Secundaria como un contexto privilegiado que propicie el cambio y palie ciertas carencias que se heredan de la sociedad, y de creer en la enorme responsabilidad que desde el ámbito educativo se tiene respecto al alumnado adolescente, se llega, en el presente trabajo, a la elaboración de una propuesta para incorporar algunos (cambios). En este punto se pretenden formular un conjunto de ideas y propuestas que puedan servir de referencia para abarcar la realidad múltiple en la que los y las adolescentes se están desarrollando. Antes de definir esta propuesta, creemos de interés revisar dos cuestiones previas y fundamentales: la disolución de la discriminatoria dicotomía sexo-género, y la situación del género y la diversidad en la adolescencia.

4. La cuestión del género y la sexualidad en la adolescencia

Habiendo analizado distintos trabajos de investigación y, por ende, sabiendo que la diversidad sexual es un motivo de discriminación en la adolescencia y que dicha discriminación tiene unas consecuencias muy negativas en el alumnado, es necesario advertir cuáles son los factores que impiden la normalización de la pluralidad en la orientación sexual de los individuos. Pensamos que otro de los factores negativos para la convivencia escolar, que va de la mano de la diversidad sexual como motivo de discriminación, es la interiorización de los estereotipos asociados al género, que fomentan las actitudes sexistas y contribuyen a la estaticidad y el binarismo del género. Habrá que ver, entonces, cómo y qué medida los y las adolescentes tienen interiorizados estos estereotipos.

4.1. Lo que dicen las investigaciones

Como ya se advirtió previamente, se han observado *diferencias de género* en el comportamiento homofóbico del alumnado (COGAM, 2013). Los datos revelaban que si se presenta una situación de *bullying* relacionado con la orientación afectivo emocional del alumnado, el 8,73% de las chicas tiene un comportamiento discriminatorio (se ríe de la víctima o añade insultos), mientras que en el caso de ser los chicos los que presencian la agresión esta cifra aumenta hasta el 26,99%. Además también son los chicos los que lo sufren más: ellos forman el 72,09% del total de las víctimas de agresiones físicas homofóbicas mientras que las chicas son víctimas del 29,01% de ellas.

La investigación que han realizado Colás y Villaciervos (2007) pone de manifiesto que los chicos tienen más interiorizados los estereotipos de género y, consecuentemente, que las chicas tienen una mayor tendencia a superar el sexismo. Elaboraron el estudio en base a seis dimensiones generadoras de estereotipos: *corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social*. La población de estudio la forman 455 adolescentes (14-18) escolarizados en 25 Centros de Educación Secundaria públicos y concertados de Sevilla, de los cuales el 48,2% son chicos y el 51,8% son chicas.

En las preguntas relacionadas con la dimensión del *cuerpo*, los niveles de interiorización de los estereotipos de género por parte del alumnado son elevados: casi el 50% considera que un cuerpo masculino atractivo tiene que ser fuerte, robusto y vigoroso; entre el 35 y el 46% piensa que el atractivo femenino radica en un cuerpo delicado, frágil y ligero. Las diferencias de género en la interiorización son similares aunque el porcentaje entre los chicos es algo mayor, es decir: según las respuestas proporcionadas por el alumnado, parece ser que son los chicos quienes muestran una mayor aceptación de las afirmaciones estereotipadas que se presentaban en la encuesta, aunque en este caso la diferencia fue mínima. Respecto a la dimensión del *comportamiento social* también se percibe un interiorización, donde más de la mitad de los estudiantes

está de acuerdo con que se valoran comportamientos atrevidos y osados entre los hombres, y sobre el 50% cree que lo que se valora en las mujeres es que sean discretas y prudentes. Los datos muestran cómo son las chicas las que tienen más interiorizado el estereotipo. En la parte referente a las *competencias y capacidades*¹⁴ los niveles de interiorización de los estereotipos de género alcanzan cotas altas, donde los porcentajes de aceptación de las afirmaciones estereotipadas de la encuesta superan en algunos casos el 75%. La interiorización aquí también es más acusada entre los chicos, llegando a alcanzar diferencias de hasta el 24% en aseveraciones que dictan que los hombres están más capacitados que las mujeres a la hora de desempeñar tareas técnicas y mecánicas. Las respuestas obtenidas respecto a la dimensión *emocional*, muestran la aceptación general de la creencia de que la mujer tiene un carácter emocionalmente débil, llegando a afirmar el 78,7% de los chicos que si una chica se siente herida lo normal es que llore (lo afirmaron el 59,4% de las chicas); el nivel de interiorización de los estereotipos de género ligados a esta dimensión también es elevado de nuevo son los chicos los que presentan una mayor internalización de dichos estereotipos relacionados con lo emocional. Respecto a la dimensión *afectiva*, se observa la existencia de fuertes y consolidados estereotipos de género, donde las afirmaciones con mayor aceptación son que los hombres tienen mayor propensión a las conductas competitivas y que las mujeres tienen una predisposición natural al amor (más del 70% del total tanto en el caso de las chicas como en el caso de los chicos); aquí las mayores diferencias entre las respuestas de los chicos y las chicas se encuentran en los estereotipos relacionados con las demostraciones públicas de afecto entre personas del mismo sexo¹⁵, que manifiestan una diferencia de más de un 20% entre los chicos y las chicas, siendo ellos los que tienen más

¹⁴ Esta dimensión, “competencias y capacidades”, hace referencia a que un individuo esté más o menos capacitado para desempeñar cierta tarea o tener cierta aptitud, dependiendo de si dicho individuo es un hombre o una mujer. Como en el resto de dimensiones, las opciones de respuesta eran “sí” o “no” y las preguntas se elaboraron en forma de afirmaciones estereotipadas. Ejemplo: *Las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas.*

¹⁵ Ejemplo: *Las mujeres pueden cogerse de la mano con sus amigas pero los hombres no.*

internalizados el estereotipo. Por último, en la dimensión relacionada con la *responsabilidad social*, el 33% de los chicos piensa que los hombres son los únicos responsables de la manutención económica de sus familias y el 40,6% afirma que las mujeres han de dedicarse a las tareas del hogar o al cuidado de los hijos; sólo el 20% de las chicas está de acuerdo con estas aseveraciones.

4.2. Primeras conclusiones: la interiorización de los estereotipos de género en la base de la discriminación homofóbica

Los resultados de los informes analizados en el punto previo revelan que el acoso por motivos de orientación afectivo emocional es más acusado entre y hacia chicos. Además, se ha mostrado que, de manera general, son los chicos los que tienen más interiorizados los estereotipos de género. El estudio del COGAM (2013) afirma también que las chicas tienen menos estereotipos relacionados con la homosexualidad y, consecuentemente, un comportamiento más respetuoso. Además, las encuestas de esta misma investigación manifiestan que del alumnado que ha sufrido violencia física por motivos de homofobia en su IES, el 40,48% es heterosexual, el 37,5% es LGB y el 23,81% PNC; es decir, que el acoso va dirigido a aquellos cuyo comportamiento sea diferente al que se espera por su género (es decir, aquellos que no cumplen las expectativas), se sepa con seguridad o no que su orientación afectivo sexual no sea la normativa.

En el presente trabajo se considera que los datos recabados permiten argüir que uno de los factores que favorecen el acoso homofóbico puede ser el nivel de interiorización de los estereotipos: este tipo de *bullying* no se dirige sólo hacia personas que son gays, lesbianas o bisexuales, sino también hacia personas que parecen serlo. Es decir: las víctimas de este acoso escolar también son esa parte del alumnado que rompe con los patrones de género normativos (Soriano y Lázaro, 2007). Que sean los chicos los que más aceptan las aseveraciones estereotipadas y entre los que más se da el *bullying* homofóbico, y que esta forma de acoso esté a veces fomentado por el comportamiento del individuo -independientemente de si el sujeto es o no LGBT- no son un mero

cúmulo de hechos aislados entre sí, como se ha mostrado en algún trabajo previo (Platero, 2012; Platero, 2013). A esto se suma que las chicas tienen menos prejuicios referentes a la homosexualidad y que son ellas las que tienen una mayor disposición en la superación del sexismo (Díaz Aguado y Martín, 2011).

5. La deconstrucción del género

A través de distintas investigaciones y encuestas se ha puesto de relieve cómo la diversidad sexual es un motivo de discriminación en la escuela Secundaria. Además se ha mostrado cómo puede darse una conexión entre la interiorización de los estereotipos de género y el *bullying* de carácter homofóbico. Aparece una constante que incita a pensar que cuanto más arraigados se tengan los estereotipos y sus consecuentes roles sociales asociados al género (es decir, cuantos más prejuicios se tengan), más fácil es discriminar por orientación sexual del alumnado (COGAM, 2013). Si consideramos este análisis, al menos uno de los factores que puede estar relacionado con la discriminación sexual y de género, puede encontrarse en el imaginario que se ha construido en torno al género masculino y al género femenino, como parecen apuntar algunas de las investigaciones desarrolladas en los últimos años. Así, consideramos como el paso previo al desarrollo de una propuesta educativa que sea inclusiva y esté libre de estereotipos, replantearse el significado de la categoría “género”.

Como se anticipaba ya en páginas anteriores, la sociedad que hemos forjado en el decurso histórico se ha asentado sobre una base dicotómica que divide la humanidad en dos grandes bloques que muchas veces se contemplan como opuestos y complementarios: los hombres (y la masculinidad) y las mujeres (y la feminidad). Cuando se habla de hombres y de mujeres, se está haciendo referencia al carácter cultural del género; éste se edifica en oposición a la naturaleza biológica del sexo, que se correspondería con las categorías de macho y hembra. Antes de que se llegase a establecer la diferencia entre el sexo y el género¹⁶ se creía que, naturalmente, tanto hombres como mujeres, por el

¹⁶ La construcción de esta diferenciación se expone en el punto 4.1.

hecho de nacer como tal, estaban pre-diseñados tanto en el sentido actitudinal como en el sentido aptitudinal. Esto condicionaba socialmente a los individuos, que debían desempeñar unas u otras funciones dependiendo de su sexo, lo que justificaba, a su vez, la división sexual del trabajo, la invisibilidad de la mujer en la vida pública o la dominación de los hombres hacia las mujeres. Este último caso, por ejemplo, tenía sentido si se aludía a que los hombres tenían más potencia física que las mujeres o a que sus capacidades intelectuales eran mayores. No había una separación entre lo biológico y lo cultural sino que se partía de una especie de esencialismo; un determinismo biológico (Oliveira, 1998).

Partiendo de una visión que conciba a hombres y mujeres como seres predeterminados a todos los niveles por su sexo, la discriminación encontraría su justificación; simplemente no se vería como una discriminación por ser éste el “orden natural de las cosas”. El hecho de que las mujeres sean quienes tienen una mayor carga biológica en la reproducción humana debido a los embarazos, se interpretó como que era la mujer la que debía ser la encargada del cuidado y educación de los hijos; esto, a su vez, implicaba renunciar a las tareas fuera del ámbito doméstico para poder dedicarse exclusivamente a ello. Así se generaba la necesidad de que fuese el hombre el que saliese a la vida pública, el que trabajase fuera del hogar para llevar el dinero a casa; se hicieron una serie de relaciones que se interpretaron como naturales cuando, de hecho, estaban culturalmente construidas (Oliveira, 1998).

Pero este ejemplo del peso de la mujer en la reproducción humana es sólo una de las relaciones que se dan dentro de toda una amalgama de hilos conductores que legitimaron la identificación entre sexo y género, y la consecuente discriminación. Todo este entramado se asienta y se forja en torno a un mundo construido de manera dual, donde se producen y reproducen estereotipos ligados al género; estos generan unas expectativas que se imponen en la sociedad y que derivan en conductas discriminatorias. Estas conductas sexistas están ligadas al comportamiento que se considera masculino o femenino, a los roles de género, y todo lo que no encaje se rechaza o discrimina: el *bullying* por motivos de diversidad sexual es frecuente en las aulas de

Secundaria y esto puede estar relacionado también con que los modelos de género son estáticos y utilizados para categorizar e infravalorar a quienes su orientación del deseo no está dirigida a personas del sexo opuesto (Soriano y Lázaro, 2007). Esto nos sugiere que la aceptación de los roles tradicionales de género y los comportamientos sexistas pueden ser uno de los factores que fomentan la discriminación basada en la diversidad sexual de los individuos (Basow y Johnson, 2000).

5.1. Construcción de la categoría “género”

Fue el sociólogo Robert J. Stoller en *Sex and Gender* (citado en Oliveira, 1998) el primero que hizo la distinción entre “sexo” y “género”, entendiendo el primero como algo propio de la biología y el segundo como referido al ámbito psicológico y de constructo cultural del sujeto. Así quedó inaugurada la corriente de estudios de género. En los años 60 y 70 fueron surgiendo distintas corrientes feministas y los correspondientes estudios sobre las mujeres, que teorizaron en torno al concepto de género como algo distinto al sexo. Aunque lo que aquí nos interesa es el género entendido como dispositivo social, como el mecanismo que permite una jerarquización, una especie de *dialéctica de sexos* en base a la que se construye el mundo que vivimos (Oliveira, 1998).

La Organización Mundial de la Salud define el género como el conjunto de *conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres*¹⁷. Así puede verse cómo el género es ese dispositivo social que organiza a los individuos humanos, asignándoles distintas actitudes y aptitudes dependiendo de si se nace hombre o mujer. Y esta definición también implica que la concepción que se tiene del género no es unívoca, sino que varía dependiendo de la cultura en la que se encuentre. Aunque la situación del sexismo o de la mujer respecto a sus derechos varía dependiendo del contexto cultural en el que se halle, en el proceso de disociación entre el sexo y el género ha habido y sigue

¹⁷ Who.int, Organización Mundial de la Salud (OMS) Temas de Salud, Género.

habiendo –en mayor o menor medida- un punto de confluencia que se corresponde con una doble asociación universal:

“Esta identificación de mujer=naturaleza y hombre=cultura (y todos los derivados de esta dicotomía: femenino/masculino, emoción/razón, privado/público...) proviene de la interpretación de que las mujeres reproducen la especie, mientras que los hombres crean, a través de la tecnología, de los símbolos y de la cultura”. (Oliveira, 69: 1998)

La relación que se hace de la mujer con lo natural, como ya se había mencionado previamente, se justifica por su mayor peso en la función reproductora. Es decir, que a pesar de la separación que se ha hecho entre sexo y género, se siguen estableciendo ciertas conexiones, esta vez ligadas al género. La asociación del hombre con la dimensión de lo cultural ha venido impulsada tanto por la tardanza en la incorporación de la mujer a la educación como por esa *ocultación* que se ha venido haciendo de las mujeres importantes que ha habido en la Historia. Este proceso en el que se han creado los roles que se han asociado a ambos géneros, se traducen en lo que conocemos como patriarcado o sociedad patriarcal.

La sociedad patriarcal es aquella en la que existe una supremacía del hombre frente a la mujer. Esto se refleja de manera general (también en los países considerados más modernos o progresistas) en que los hombres ocupan más puestos de poder que las mujeres y éstas se ven subordinadas a los primeros. Es un hecho que los progresos que se han ido consiguiendo mediante la lucha por la igualdad de derechos son notables pero, si siguen existiendo desigualdades, parece ser que no es suficiente y que esta lucha está inacabada. No es necesario apelar a realidades tan deplorables como la que se vive en algunos países de nuestro entorno, donde la discriminación sexista está respaldada por las leyes. El reto está en replantarse lo que uno vive dentro de un contexto legislativamente equitativo, como es el español o el europeo.

Lo que antes podía denominarse “machismo” (en tanto que esto es una forma de discriminación ligada al sexo, macho o hembra, y sólo del hombre hacia la mujer o que sólo afectaría a la mujer) ha mutado en lo que se conoce por

“sexismo”. El sexismo se entiende aquí como la discriminación que se deriva del no cumplimiento de las expectativas que se depositan en el individuo discriminado, por haber nacido éste hombre o mujer. Esto implica que el sexismo hace referencia a las circunstancias o maneras que originan y promueven estereotipos de roles sociales que se basan en las diferencias sexuales. Aunque el sexismo es algo que afecta tanto a hombres como a mujeres, suele emplearse de manera más usual cuando se habla de la discriminación hacia la mujer debido a la creencia de la inferioridad de la misma.

La construcción de la categoría “género” como algo distinto al sexo por su índole cultural fue un aportación revolucionaria que impactó decisivamente en las corrientes académicas de la época del sociólogo Stoller pero que, ahora mismo, parece agotarse o ser insuficiente si lo que se busca es evitar la discriminación o explicar la multiplicidad de la realidad humana. Los roles sociales, que se han arraigado profundamente en torno a las ideas de género masculino y de género femenino, han hecho que ambos dos se conviertan en una suerte de compartimentos estancos donde parece que nada puede entrar o salir; donde o el individuo encaja plenamente o tendrá que verse expuesto a algún tipo de rechazo, siempre injusto por mínimo que éste sea. De manera general tiende a imponerse lo que la sociedad concibe como masculino o como femenino, lo que también coarta el derecho individual a la reivindicación identitaria¹⁸ (Platero, 2013) y dificulta el proceso de normalizar la diferencia.

5.1.1. Heteronormatividad y homonormatividad

Sabiendo que los roles sociales asociados al género inmovilizan el proceso de tomar conciencia de una realidad humana plural que no puede sentirse representada en dos únicas categorías de organización, cabe preguntarse si es necesario reformular el concepto de género tal y como se entiende. Partiendo de este interrogante, un primer paso contundente para

¹⁸ La reivindicación identitaria es uno de los pilares de la Teoría *Queer*, lo cual se verá más adelante.

llevarlo a cabo es enfocar la problemática bajo el prisma de la diversidad sexual, que, incluso por definición, pone en cuestión el contenido del concepto “género”.

Como se puso de relieve al principio del punto anterior, en gran cantidad de países el entorno social e institucional sigue siendo igual de hostil y arriesgado para individuos con una orientación sexual no normativa. Con todo, sin obviar esta realidad y como aquí hablamos de la diversidad sexual en la escuela secundaria a nivel nacional y continental, se entiende que la situación de las personas homosexuales ha sido peligrosa y complicada hasta hace relativamente poco.

En España y otros países europeos se han sucedido una serie de luchas y reivindicaciones por parte de colectivos LGBT y otras instituciones para que las personas homosexuales, bisexuales y transexuales¹⁹ tengan los mismos derechos que las personas heterosexuales.

Con este párrafo anterior están directamente relacionados los conceptos de “heteronormatividad” y “homonormatividad”. La heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria es un término que el neofeminismo define como un sistema social, político y económico que impone el sistema patriarcal y la heterosexualidad a través de dispositivos relacionados con la medicina, la educación, el arte, lo jurídico, la religión, etcétera. También lo hace usando la legitimidad de distintas instituciones que hacen ver la heterosexualidad como algo necesario para que la sociedad funcione, además de cómo la única forma válida de relación, tanto a nivel afectivo como de parentesco (Moreno y Pichardo, 2006). La palabra “sexo” puede referirse tanto a la actividad sexual como al sexo biológico; la construcción social de la realidad, que instaura la dicotomía hombre-mujer, es también la que crea una sexualidad heterosexual donde el género, además de ser la correspondencia cultural con un sexo, conlleva la atracción

¹⁹ La transexualidad sigue, de manera general, un proceso de normalización inclusiva más lento que quizás radique y se fomente en que oficialmente ha dejado de considerarse una enfermedad mental de manera más tardía en el tiempo. Ha sido el *Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales* (DSM-5), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría, el que ha desterrado el Trastorno de Identidad de Género.

sexual hacia el sexo opuesto. Parece que ambas acepciones, dentro de la heteronormatividad, han llegado a mezclarse (Rubin en Moreno y Pichardo, 2006).

Como opuesta y complementaria a la heteronormatividad, emerge así la homonormatividad y se genera otra nueva dicotomía que organiza la realidad. Con el establecimiento de la homonormatividad, se excluye lo que se encuentra entre la homosexualidad y la heterosexualidad. De manera implícita, se está haciendo entender que sólo ambas categorías son válidas o verdaderas, que son las únicas que pueden tener un reconocimiento a nivel social por ser connaturales al individuo; nada de lo que hay entre ambos polos es valedero (Moreno y Pichardo, 2006).

5.2. Deconstrucción de la categoría “género”

La firme creencia de que el sexo es algo biológico e inmutable –o naces hombre o naces mujer-, además de implicar cierta confusión conceptual entre las dos acepciones que tiene, hace que se establezcan relaciones ficticias de causalidad con el género que propician dichos roles sociales (Oliveira, 1998). En pro de superar la categoría de género para propiciar una superación del sexismo, es necesaria la deconstrucción de dicha categoría. Haciendo esto, el “género” podría dejar de ser una etiqueta estanca y condicionante de la que se derivasen estereotipos asociados al mismo.

En el presente trabajo se entiende que el sexo y el género no son realidades en oposición, siendo la primera condicionante de la segunda. Atendiendo a la definición de género que hace la O.M.S., destaca la parte que dice: “[...] y atributos que cada sociedad considera apropiados [...]”. Ya no es que la sociedad *considere apropiados* ciertos comportamientos por el hecho de ser hombre o mujer, es que esta consideración varía dependiendo de la sociedad en la que nos encontremos. Si es la concepción que se tiene del género lo que favorece que se elaboren estas relaciones que pueden derivar en conductas discriminatorias, es necesario hacerse la pregunta de si el género, entendido como categoría estática y binaria, puede ser redefinido. Este nuevo pensamiento

se inicia con Judith Butler y con la Teoría *Queer*²⁰, la cual va de la mano de lo que se ha denominado posfeminismo.

5.2.1. Judith Butler y la Teoría Queer

La Teoría *Queer* conforma un conjunto de ideas respecto al género según las cuales las orientaciones e identidades sexuales de los individuos son producto de un constructo cultural. Se niega el estatismo y la totalidad de las categorías que se utilizan para ordenar la realidad, ya sean categorías como “homosexual” o “heterosexual”, y “hombre” o “mujer”; no se pueden entender como una totalidad porque hay muchas variantes que conforman la identidad de una persona, ya sea la clase social, la etnia, etcétera. Hay mucha más complejidad detrás de la construcción de identidades, lo cual queda reflejado en el concepto de “interseccionalidad”: pretender definir la identidad de una persona a través de una sola variante es un intento sesgado e infértil de comprender lo que te rodea (Platero, 2013). Adoptar una perspectiva interseccional permite romper con todo el sistema binario que genera compartimentos estancos y que pretende catalogar a los miembros de la sociedad o bien en un lado o bien en el otro; consecuentemente, en el movimiento *queer* es inherente la protesta contra los fallos de representación y en favor de la autodesignación de la identidad.

Desde la Teoría *Queer* también se entiende el género como una construcción cultural pero se va un paso más allá con la negación de la totalidad de las categorías previamente mencionadas. Judith Butler, en la labor de romper con la concepción binaria e inmutable del género, elabora lo que se conoce como la Teoría de la Performatividad (2007). En su teoría expone que para que algo perteneciente a la naturaleza adquiera una categoría de ley que permanezca inamovible, es necesario repetirlo y reproducirlo incontables veces porque así es como se llega a interiorizarlo; esta repetición es lo que Butler llama “actos performativos”. Junto con esto, arguye que se ha anticipado la naturaleza al

²⁰ “*Queer*” es una palabra inglesa que puede traducirse como “raro”, “extraño” o “excéntrico”, y que surge en oposición al término “straight”, que significa “derecho”, “recto”.

sujeto, dándole –a la naturaleza- un estatus de ley que ha conformado las categorías de hombre y de mujer. Y las formas de actuar que encajan dentro de estas dos categorías es lo que se ha repetido y reproducido hasta la sociedad mediante los actos performativos; son modos de actuar de acuerdo a unas normas previamente establecidas, y que tienen consecuencias en la construcción de la realidad. Es decir: la propia realidad supone un marco de actuación para la *performance*, y a su vez esa misma interpretación ayuda a construir dicha realidad condicionante. El género es performativo porque constituye una realidad previa al sujeto, a la cual éste contribuirá a lo largo de su vida, repitiendo lo que se espera de él por pertenecer a la categoría “hombre” o a la categoría “mujer”; se anticipa la naturaleza del sexo y se legitima dicha anticipación mediante los actos performativos del género (Gil, 2002).

Con los actos performativos de Butler, la categoría de género como una estancia inamovible pierde legitimidad. Entender al sujeto que performa como un ser previo a la ley está injustificado porque es ese sujeto el que *hace* de la naturaleza, ley. Anticipar la naturaleza implica pensar que ésta nos determina; el sujeto no está determinado, sino constituido por su propio discurso, por sus propios actos performativos. Los sujetos están construidos pero no determinados por las categorías que ellos mismos reproducen: en la medida en que nunca se repite una categoría de la misma manera, sino que se deja un pequeño espacio para el movimiento, existe la posibilidad de transformación o fracaso de estas categorías.

Partiendo de la deconstrucción del género concebido como categoría inmutable y dual, Judith Butler y los movimientos *queer* defienden la autodesignación de la identidad y la reivindicación de la diferencia. Si los sujetos no se ven constreñidos por el género como compartimento estanco y como foco de roles sociales que cumplir, y se da espacio a lo que no encaje en lo que socialmente se considera como *lo masculino* y *lo femenino*, las facilidades para la superación de cualquier manifestación del sexismo o de discriminación por la orientación sexual serían más asequibles. El sujeto necesita identificarse en un grupo pero también en su propia individualidad; desde el ámbito educativo se tiene la oportunidad de hacer esa reivindicación de la diferencia y de, además,

celebrarla (Sapon-Shevin, 2009). Pero esto requiere un arduo trabajo y un cambio de mentalidad respecto a la temática en cuestión. Existe la necesidad de educar en género, entendiendo que el género no es ni dual ni inmóvil, sino poniendo de relieve la gran cantidad de matices que existen y que se personifican en la existencia, por ejemplo, de sujetos intersexuales o transexuales. De ahí la urgencia de informar y sensibilizar a los responsables de la educación de los y las adolescentes, y de empezar a contemplar el contexto-aula como un lugar en el que poder llevar a la praxis contenidos en los que subyacen estas teorías, lo cual podría propiciar cambios reales.

6. Propuestas para el cambio

Ya al principio de este trabajo, algo en lo que se ha insistido de manera recurrente es en la responsabilidad que tienen los centros escolares de educar al alumnado en el ámbito cívico y socioemocional, desde una perspectiva inclusiva, normalizadora y reivindicativa de la diferencia. Esto está ligado a la necesidad de introducir cambios significativos a dos niveles: el nivel macro, que incluye una revisión y consecuente reforma del currículum escolar, para que se introduzcan contenidos de índole afectivo-emocional que traten también la diversidad sexual; y el nivel micro, que contiene propuestas relacionadas con la formación del profesorado y con el trabajo específico en el aula.

También es esencial la labor del equipo docente, entendiendo que éste lo forma todo el conjunto de personas cuya labor es educar al alumnado. Este grupo de profesionales incluye no sólo al profesorado y su respectivo trabajo en el aula, sino también al equipo directivo y a los orientadores de los centros educativos.

6.1. Nivel macro: el currículum escolar

La diversidad sexual y de género no puede quedar reducida a charlas-taller de distintos colectivos u organizaciones, pero tampoco a una “vista rápida” –si es que ésta se da- desde una única asignatura como Educación Ético-Cívica.

Es necesaria la introducción de estos contenidos en el currículum de manera transversal.

La educación en la diversidad afectivo-sexual debe ser incorporada en el sistema educativo de manera prioritaria; además, ese carácter prioritario debe estar presente en los centros educativos. Es decir: deben crearse políticas que traten explícitamente no sólo la educación en la diversidad afectivo sexual, sino que abarquen también cómo el centro debe prevenir el *bullying* homofóbico y cómo ha actuar cuando este tipo de acoso llega a darse, incorporándolo de forma específica en los planes de convivencia. Este reconocimiento explícito puede favorecer su visibilidad, lo que a su vez podría redundar en su disminución. Esta parte de la educación debe ser primordial ya desde la enseñanza Primaria, sobre todo en lo referente a la diversidad de modelos de familia, por ser esta realidad la que los niños y niñas viven de manera más inmediata. En general, la incorporación de estos contenidos en el currículum debería alejarse de la indefinición actual. Del mismo modo, la práctica educativa debe organizarse siendo conscientes de que un alumnado separado por sexos, por currículum escolar o por cualquier otra medida segregadora, apunta en dirección contraria a la educación en la diversidad y la convivencia, a la educación inclusiva (Sapon-Shevin, 2013).

Consideramos importante también que en los contenidos curriculares de los centros se puedan incluir contenidos de manera transversal. Así, favoreciendo un proceso de normalización, el profesorado puede mencionar referentes LGBT en la historia, a través de materias como la Literatura, la Filosofía, la Historia del Arte o la Historia. Asimismo, desde asignaturas como la Biología, donde se trata la diversidad humana, deben estar incluidos contenidos que aborden aspectos propios de la diversidad afectivo-sexual. A todo ello se le debe sumar una muestra de repulsa a la homofobia mediante el uso de un lenguaje normalizador e inclusivo, lo cual también debe quedar reflejado en el currículum.

Por otra parte, el trato normalizado de la diversidad sexual ha de ir de la mano de la cuestión del género. El currículum de las distintas materias debe

estar elaborado de tal forma que no se dé una transmisión del sexismo. Que ninguna de estas dos cuestiones tiene un tratamiento generalizado parece subyacer en la existencia de Planes subvencionados, que están promovidos por distintos Institutos de la Mujer (Díaz de Greñu, Anguita y Torrego, 2013), por ejemplo. Estas iniciativas son necesarias pero no suficientes en la labor de poner en práctica, de manera efectiva y prolongada en el tiempo, una educación en la diversidad que sea inclusiva y normalizadora, y que permita la convivencia en la vida escolar.

6.2. Nivel micro: la formación del equipo docente y el trabajo en el aula

Las propuestas que puedan facilitar un cambio no se pueden atender sólo a las necesidades que surgen desde el nivel macro en el que se enmarca el currículum escolar. Para que la diversidad sexual y la educación socioemocional sean temas tratados con efectividad se necesita aterrizar en la realidad cotidiana de las aulas de los centros escolares.

6.2.1. La formación del equipo docente

Ya se advirtió que una barrera de cara a abordar estos temas es la desinformación. Como señala Pichardo (2013), la desinformación en los equipos docentes puede dificultar la sensibilización, además de disminuir su abanico de respuestas ante situaciones como el *bullying* homofóbico.

Como indicó Guasp (2009), existen numerosas dificultades en la lucha contra el acoso escolar por motivos de diversidad sexual: 9 de cada 10 docentes y personal no docente de los centros de primaria y secundaria han sido informados sobre cómo prevenir y actuar ante estas situaciones discriminatorias; el 28% del personal de secundaria no se sentiría seguro al apoyar a un alumno o alumna que les confíe su orientación afectivo sexual LGB; el 50% de los docentes de secundaria conocen la existencia de este tipo de acoso pero no lo denuncian en la mayor parte de los casos; 2 de cada 5 educadores de secundaria consideran que el equipo directivo de su centro no muestra liderazgo para

abordar la discriminación homofóbica; y el 43% de los profesores de la enseñanza secundaria afirman que en sus centros no existe una política que aborde de manera explícita el *bullying* homofóbico.

Asumiendo las medidas indicadas en el nivel macro, estos contenidos deberían estar presentes en los programas de formación inicial y permanente del profesorado de Secundaria, facilitando información sobre diversidad afectivo-sexual al personal escolar. También es enriquecedor y necesario emplear las ayudas y experiencias provenientes de los organismos externos al centro como los que se han ido mencionando previamente. Esto ayuda tener referentes positivos que, además, fomentan que el profesorado más reacio no haga asunciones previas de ciertos prejuicios asociados. Parte del cuerpo educativo también tiene muy arraigado ciertos prejuicios e incluso, en ocasiones, suele ser más sencillo que los alumnos se cuestionen estereotipos a que lo haga el profesorado (Díaz de Greñu, Anguita y Torrego, 2013). Los responsables docentes tienen que llegar a poder reconocer el problema que sucede y a identificarlo y, consecuentemente, a saber cómo tratarlo y frenarlo (Guasp, 2009 en Pichardo, 2013).

Así como el equipo directivo y los docentes tienen una labor fundamental en este proceso y necesitan tener sensibilización y estar informados al respecto, lo mismo sucede con los orientadores de los centros. En el estudio elaborado por el COGAM (2013) se pasó una breve encuesta a los orientadores de los 37 centros participantes –de los cuales sólo 18 contestaron- con preguntas relacionadas con qué herramientas y recursos se disponía en su centro para combatir la discriminación homofóbica; se les hizo siete preguntas asociadas a ello y la media de la puntuación resultó de 1.9 sobre 4 (siendo 0 inexistente, 1 prácticamente nada, 2 insuficiente, 3 bien, 4 muy bien y 5 excelente). Esto pone de manifiesto que tampoco los orientadores -de los cuales se da por sentado que tendrán una mayor sensibilización en torno a la diversidad sexual y de género- están informados al respecto.

La formación inicial y continua del profesorado debería garantizar que el personal de los centros educativos reciba la formación necesaria en estos

ámbitos mediante información que no sólo les sensibilice respecto al tema, sino que les permita también poder desarrollar políticas de prevención e intervención que, a su vez, conozca el alumnado de cada centro. Este marco facilitaría la promoción de un clima escolar positivo, inclusivo y generador de confianza y seguridad, que implique apoyo e información hacia los estudiantes –y también docentes- LGBT.

6.2.2 *El trabajo en el aula*

Dentro del trabajo en el aula, hay dos frentes abiertos en los cuales la necesidad de cambio es urgente: las charlas sobre educación sexual y el casi inexistente tema de la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género. La tendencia actual –en el sistema educativo en general- es la legitimización de un modelo de educación sexual de riesgos, insuficiente, fundamentalmente, por fomentar una visión incompleta de la sexualidad humana, al asociarse siempre con conductas de riesgo. Esta concepción limitada que se tiene de lo que implica la sexualidad, la ausencia de tiempo suficiente o el hecho de que las intervenciones en este campo dependan de la buena voluntad de los equipos docentes y de orientación, favorece en muchos casos, que queden relegados temas como la diversidad sexual. La existencia del *bullying* homofóbico requiere de más espacios y tiempos para su prevención. Por otra parte, a pesar de entender interesantes estos espacios, consideramos que la educación sexual no debe verse reducida a charlas-taller organizadas por grupos externos al centro, sino que debe haber profesionales de referencia en los propios centros, además de formar parte real de la transversalidad (Martínez, Orgazi, Vicario-Molina, González, Carcedo, Fernández-Fuertes y Fuertes, 2011).

Frente al modelo de educación sexual de riesgos, existe uno alternativo que sí contempla la educación afectivo-emocional desde la perspectiva que aquí se defiende: el modelo biográfico-profesional (López, 2005), como ya señalábamos con anterioridad. Este modelo promueve una visión positiva y saludable del hecho sexual humano y de sus posibilidades. La sexualidad es entendida como una dimensión de toda la persona, no reducida a una función

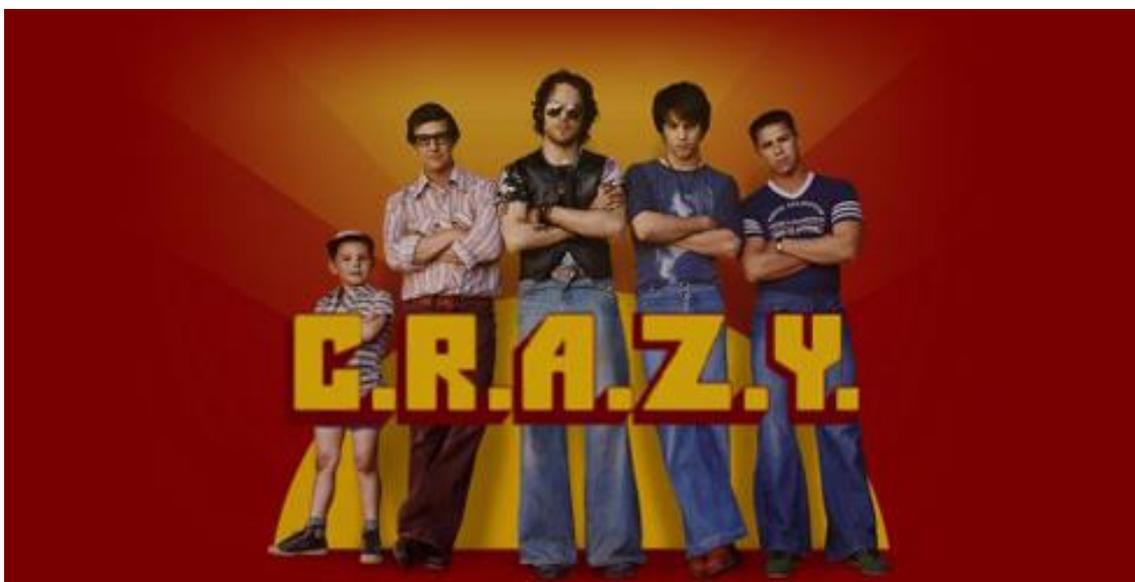
reproductora. Abordar la educación sexual desde este modelo favorece la aceptación positiva de la propia identidad sexual; también fomenta la adquisición de habilidades que posibilitan vivir las distintas opciones de la sexual, la aceptación de actitudes tolerantes y la aceptación de una ética basada en el respeto al otro.

Asumir el modelo de educación sexual biográfico-personal, y transmitírselo a los estudiantes dentro del aula, es lo que permite educar en la diversidad. Tener consciencia del carácter múltiple de la sexualidad y aceptar la cosmovisión de la ética del respeto al otro, es el paso previo para la inclusión normalizadora de las orientaciones afectivo-sexuales no normativas. Además, la defensa del respeto hacia el hecho de que el individuo tiene la biografía sexual que desea tener, siempre con la frontera del respeto al otro, va unida a la reivindicación identitaria: los estudiantes pueden así comprender la realidad plural y también saber que ellos mismos están en el derecho de construir su identidad. Educando en sexualidad y en género desde una visión de la diversidad como algo positivo, se puede reivindicar la diferencia y celebrarla, lo cual resulta enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Aunque, como se ha dicho, educar en la diversidad afectivo-sexual mediante un modelo biográfico-personal es el preámbulo necesario (y que ha de estar presente tanto de manera transversal como específica), existen distintas materias que suponen un contexto favorable para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y con el género. El ejemplo más claro está en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica o Filosofía y Ciudadanía por tener, en sus respectivos currículum, diversos contenidos de educación cívica y socioemocional. En este punto se va a hacer una propuesta didáctica, aplicable a la asignatura Educación Ético-Cívica de 4º de la ESO. Utilizando como contexto curricular el tema correspondiente a la Declaración de los Derechos Humanos, se propone abordar la diversidad sexual a través del visionado de la película *C.R.A.Z.Y.* (2005), dirigida por Jean-Marc Vallée. Este largometraje sirve como pretexto para introducir de pleno a los estudiantes en la realidad que pueden vivir las personas con una orientación del deseo minoritaria al “salir del armario” en su entorno, debido a la falta de

tolerancia y a los prejuicios. Permite ver cómo muchas veces las personas homosexuales intentan renunciar a lo que son para no perder a sus seres queridos; a veces incluso no logran una autoaceptación debido al rechazo ajeno. También sirve como hilo conductor para abordar las cuestiones del género y los estereotipos asociados. *C.R.A.Z.Y.* es una película entretenida, de calidad y hecha para reflexionar, que nos parece muy atractiva para los estudiantes adolescentes.

Propuesta Didáctica



Educación Ético-Cívica, 4º ESO

1. Objetivos

- Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones asertivamente, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud empática, solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
- Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

- Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana.
- Identificar, desde la óptica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cómo muchas veces se violan los derechos de las personas LGBTI.
- Conocer la realidad de las personas LGBTI y las dificultades que puede implicar tener una orientación afectivo-sexual no normativa.
- Normalizar de manera inclusiva la diversidad afectivo-sexual mediante el conocimiento de la misma.
- Aprender a distinguir entre los orígenes biológicos del concepto “sexo” y los orígenes culturales del concepto “género”.
- Tomar conciencia de la sociedad patriarcal en la que viven y las bases sobre las que ésta se asienta y justifica.
- Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
- Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

2. Criterios de evaluación

- Utiliza el diálogo y la argumentación como medio idóneo para justificar las propias posiciones éticas y para refutar las ajenas, mostrando una actitud respetuosa y tolerante ante opiniones distintas a la suya.
- Reconoce los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana.
- Identifica cuándo se produce una violación de los derechos de la población LGBTI.

- Conoce la realidad y las dificultades que viven o pueden vivir las personas LGBTI.
- Ha normalizado de manera inclusiva la diversidad afectivo-sexual gracias al conocimiento de la misma.
- Ha aprendido a distinguir entre los orígenes biológicos del concepto “sexo” y los orígenes culturales del concepto “género”.
- Ha tomado conciencia de la sociedad patriarcal en la que vive y las bases sobre las que ésta se asienta y justifica.
- Reconoce los derechos de las mujeres, valora la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechaza los estereotipos y prejuicios que suponen una discriminación entre hombres y mujeres.
- Ha fortalecido sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás; rechaza la violencia, los prejuicios de cualquier tipo y los comportamientos sexistas; y resuelve pacíficamente los conflictos que han surgido en el aula.

3. Metodología

Todos los principios de intervención educativa tienen como finalidad que los alumnos y las alumnas sean, gradualmente, capaces de aprender de forma autónoma. Se pretende orientar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; que el conocimiento se construya y que sea significativo.

- Se da prioridad a la comprensión de los contenidos que se trabajan frente a su aprendizaje mecánico. Lo que se busca no es una acumulación de información.
- Se propician oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que el alumno pueda comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido.

- Se fomenta la reflexión personal sobre lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido, de modo que el alumno pueda analizar su progreso respecto a sus conocimientos.

Se alimenta la creación de un buen clima en el aula, donde se participe y se colabore, y donde las relaciones entre alumnos y docente tenga el respeto como piedra angular.

4. Contenidos

> Derechos Humanos y Diversidad Sexual

- Las manifestaciones de la diversidad afectivo-sexual: homosexualidad, bisexualidad, transexualidad, transgenerismo, intersexualidad (**PARTE 1** de la ficha 1).
- Las personas LGBTI y sus dificultades: consigo mismos, con los amigos y/o familia y con las instituciones (**PARTE 2** de la ficha 1).
- El respeto a la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva de los Derechos Humanos: la situación LGBTI dentro y fuera de Occidente (**PARTE 3** de la ficha 1).

> Derechos Humanos e Igualdad de Género

- ¿Somos realmente iguales? (**PARTE 1** de la ficha 2)
 - a. Distinción entre “sexo” (naturaleza) y “género” (cultura).
 - b. Diferencias objetivas vs. desigualdades arbitrarias: las diferencias biológicas no justifican la discriminación social.
- Los fundamentos del sexismo: La sociedad patriarcal. (**PARTE 2** de la ficha 2)
 - a. División sexual del trabajo.
 - b. Roles y estereotipos.
 - c. Leyes y costumbres.
- La mujer hoy. (**PARTE 3** de la ficha 2)

- a. La conquista inacabada.
- b. El reparto desigual del trabajo y del poder.
- c. La necesidad de la educación como base efectiva para la igualdad de oportunidades.
- d. El feminismo en la actualidad.

5. Temporalización y secuenciación

El tiempo requerido para poner en práctica esta propuesta didáctica es de un total de diez sesiones:

- Sesión 1: clase expositiva sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Sesión 2: visionado de la película *C.R.A.Z.Y.*
- Sesión 3: acabar el visionado de *C.R.A.Z.Y.* y puesta en común de las impresiones que el alumnado ha tenido sobre la película.
- Sesiones 4, 5 y 6: realizar ficha 1 (después de contestar a las preguntas de cada **PARTE**, se hará una puesta en común de las respuestas).
- Sesiones 7, 8 y 9: realizar ficha 2 (previo a la realización de cada **PARTE** de la ficha, habrá una exposición teórica del docente respecto al tema).
- Sesión 10: debate final. En este debate se reflexionará sobre todo lo visto en las sesiones previas. El alumnado tendrá que ser capaz de argumentar sus posturas aludiendo a los conceptos que se hayan visto en clase.

6. Recursos

Los materiales necesarios para la puesta en práctica de esta propuesta son:

- Ordenador y proyector (televisión y DVD en su defecto).
- Ficha elaborada por el docente.
- Cuaderno y bolígrafo.

7. Actividades

- **Actividad 1 (tres partes, una por sesión):** Ficha 1.



C.R.A.Z.Y. (Canadá, 2005)

PARTE 1: la película

1. ¿Qué te ha parecido la película (creíble, aburrida, interesante...)? ¿Por qué?
2. ¿Cuál crees que es el tema principal de la película?
3. ¿Qué piensas de la actitud que tiene el padre de Zac al saber que su hijo es homosexual? Si pudieses hablar con el padre, ¿qué le dirías? ¿Y a Zac?
4. ¿Hay alguna escena de la película que te haya llamado la atención más que el resto? ¿Por qué?
5. ¿Puedes identificar actitudes distintas ante la homosexualidad de Zac en los personajes de la película?
6. ¿Crees que lo que sucede en la película refleja lo que ocurre en la realidad?
7. ¿Consideras que esta película ha podido cambiar de alguna manera la visión que tienes sobre la homosexualidad?

PARTE 2: la película y la realidad

1. ¿Consideras que Zac tiene problemas para aceptarse a sí mismo? En caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿por qué crees que sucede esto?
2. ¿Cómo crees que se llega a ser lesbiana o gay?
3. Aunque existen leyes que velan por los derechos de las personas LGBT, muchas veces sufren discriminaciones por parte de la sociedad. ¿Puedes identificar algún tipo de discriminación que se presente en la película?

4. ¿Conoces casos de discriminación en la vida real por motivos de orientación afectivo-sexual?
5. ¿Qué piensas de la aprobación del matrimonio homosexual en España? ¿Crees que las personas homosexuales tienen este derecho en todos los países?
6. ¿Conoces el caso de algún país en el que ser homosexual tenga pena de cárcel? En caso positivo, ¿qué piensas de ello?

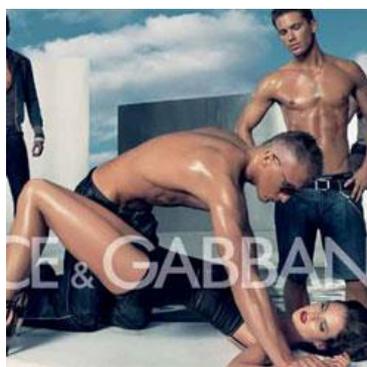
PARTE 3: la película y tú

1. ¿Cómo reaccionarías si tu mejor amigo o tu mejor amiga te dijese que es gay o lesbiana? ¿Le apoyarías? ¿Seguirías siendo su amigo o amiga?
2. Si fuese tu hermano o tu hermana quien “saliese del armario”, ¿qué te parecería?
3. Imagina que tú mismo no fueses heterosexual, ¿lo dirías en tu instituto? En caso positivo, ¿cómo crees que reaccionarían tus compañeros y tus profesores?
4. ¿Y si no fueses heterosexual se lo dirías a tus padres? ¿Cómo crees que se lo tomarían?
5. Como ya sabes, muchas veces las personas LGBT sufren discriminación por su orientación afectivo-sexual. Si fueses tú quien tuviese que vivir esas situaciones, ¿cómo crees que actuarías?

- **Actividad 2 (tres partes, una por sesión):** ficha 2.

PARTE 1: ¿somos realmente iguales?

1. El papel de la mujer en la publicidad. Comentar y debatir las siguientes imágenes, relacionándolas con la discriminación de la mujer atendiendo a sus características físicas:





2. Lee este texto sobre la adopción de roles de género y responde a las preguntas:

La importancia de los roles de género en la educación no sexista

Antes del nacimiento, las expectativas familiares son diferentes según nos refiramos a una niña o a un niño. La ropa, la habitación, los juguetes comienzan a ser diferentes. El trato también. Las pautas de socialización diferenciales hacia las niñas y los niños aparecen ya en la familia, incluso antes de nacer, al asignar una serie de roles o papeles en función del sexo. Los roles de género son expectativas creadas sobre el comportamiento masculino y femenino que van a configurar a lo largo del desarrollo evolutivo lo que socialmente se considera como deseable para una mujer y para un hombre.

Durante los tres primeros años se estimula más físicamente a los niños que a las niñas; a ellas se las acaricia y se les habla más. Por lo que respecta a la agresividad, desde edades tempranas niñas y niños perciben la mayor permisividad en este sentido hacia los niños y están en contacto con modelos masculinos más agresivos (televisión, patios, casa). En muchos casos, la propia familia refuerza la conducta violenta de los varones a través de la práctica de ciertos deportes y juegos. Ahora bien, también hay que decir que los niños no solo reciben más refuerzos positivos a su actividad, también obtienen más castigos, con lo que se acrecienta la agresividad y se potencia la espiral de la violencia.

La identidad sexual y de género se va configurando así, poco a poco, día a día. Pero el problema no está en pensar que niños y niñas son diferentes, sino en creer que las niñas son inferiores. Los niños, al principio, no distinguen entre los elementos que determinan la identidad sexual (relacionados con las diferencias biológicas) y los que determinan la identidad de género (atribuciones sociales que varían en función de las diferentes culturas, épocas y lugares). Pero poco a poco los estereotipos de género se van instalando, fruto del modelaje social. A pesar de los grandes cambios sociales, la incorporación de la mujer al mundo laboral no ha supuesto de manera similar la incorporación del varón a la esfera de lo doméstico.

La etiquetación o rotulación mediante las marcas de género está ya muy consolidada entre los cuatro y los cinco años, y se manifiesta en la elección de juegos y juguetes, ropas, cuentos, etc., y en el rechazo de aquellas actividades y objetos que socialmente se consideran del sexo contrario. Esta reacción es más evidente en los niños, que manifiestan estar más rígidamente tipificados. En nuestro estudio hemos observado que cuando se pedía a niños y niñas de cuatro a cinco años que intercambiaran sus juguetes, las niñas no tenían reparo en hacerlo, frente a los niños, que se negaban o daban muestras de ansiedad cuando se trataba de cuidar o abrazar a una muñeca, y señalaban que una muñeca <<es un juguete de niñas>>.

La formación de la identidad masculina se va elaborando con el rechazo y el desprecio, desde edades tempranas, de todo aquello que se considere femenino.

CARMEN GARCÍA COLMENARES: *Educación no sexista*
(www.euowrc.org/06.contributions/3.contrib_es/13.contrib_es.htm) (texto adaptado)

- a. Según la autora del texto, ¿desde cuándo se observan diferencias con relación al trato y consideración que reciben niños y niñas?
- b. ¿Cómo entiende la autora los roles de género?
- c. ¿A qué edad empiezan los niños y niñas a manifestar comportamiento y elecciones acordes a los roles de género?
- d. ¿Qué diferencias se observan en niños y niñas a la hora de intercambiar juguetes?
- e. ¿Critica el texto la consideración de niños y niñas como diferentes? Razona tu respuesta.

PARTE 2: los fundamentos del sexismo

1. Comentar y debatir las siguientes imágenes, relacionándolas con los roles y estereotipos asociados al género:



2. Lee este texto y contesta a las siguientes preguntas:

Que la mujer está destinada por naturaleza a obedecer se evidencia en el hecho de que toda mujer situada en la posición antinatural de completa independencia se une inmediatamente a algún hombre a quien permite que la oriente y dirija. Esto se debe a que necesita un señor y un amo.

- a. ¿Estás de acuerdo con lo que dice su autor, Arthur Schopenhauer? ¿Por qué?

- b. ¿Cómo crees que se relaciona lo que dice el autor del texto con el concepto de “sociedad patriarcal”?
- c. ¿Crees que la definición de la mujer que hace Schopenhauer está reproduciendo los estereotipos de género? Si es así, ¿cuáles crees que está reproduciendo concretamente?
- d. Relaciona lo que dice el texto con lo debatido respecto a las imágenes sobre la división sexual del trabajo que hemos visto anteriormente.

PARTE 3: la mujer hoy

1. Comentar y debatir las siguientes imágenes, relacionándolas con los derechos de las mujeres en la sociedad actual:

Comparativa: Afganistán antes y después de los talibanes:



Las mujeres en el poder:



2. Lee los siguientes datos del informe “Los hombres jóvenes y la paternidad” realizado por la fundación BBVA en 2007 y responde a las preguntas.

- El tiempo que las madres dedican a sus hijos es aún el triple del que les dedican los padres.
- Las mujeres dedican al trabajo doméstico y a la familia un promedio de cuatro horas y media diarias mientras que los hombres dedican a estas tareas una hora y media.
- Los permisos de paternidad crecen muy lentamente y aún no llegan al 2%.

- a. ¿Qué opinión te merecen estos datos? ¿Se corresponden con tu percepción de la realidad?
- b. ¿Crees que los permisos de paternidad son aún tan escasos porque los hombres no tienen interés en cogerlos, porque las empresas no los facilitan o por otras razones?
- c. Teniendo en cuenta el entorno que conoces, ¿crees que es cierta la afirmación de que las mujeres hacen una doble jornada laboral? Si es así, ¿te parece justo? ¿Qué harías para cambiar esa situación?

- **Actividad 3: debate final.**

7. Conclusiones

En su breve texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Nietzsche (en Archilés, Ruiz y Vilana, 60-61: 2008) reflexiona sobre la verdad y el lenguaje:

“¿Qué es la verdad? Un ejército inmóvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en una palabra, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias [...]. Ciertamente, el hombre se olvida entonces de que así es su situación; por lo tanto, miente inconscientemente de la manera que hemos indicado, siguiendo de habituaciones seculares²¹”.

²¹ Con “habituaciones seculares”, Nietzsche está haciendo referencia a todo aquello que es mundano o cotidiano.

Lo que viene a decir es que los conceptos son una metaforización de la realidad, es decir: cuando se presenta la palabra “silla”, todo sujeto es capaz de imaginar una silla; cada sujeto traerá a su mente una imagen distinta de silla no sólo por hacerlo desde su propia representación o percepción, sino también porque no hay una silla exactamente igual a otra. Sería demasiado caótico e inabarcable asignar un nombre distinto a cada silla específica y, precisamente por eso, es por lo que en el concepto de “silla” se ha recogido lo que se entiende como la *esencia* del objeto. Los conceptos son metáforas que permiten a los sujetos asimilar, pensar y entender la realidad; los conceptos ordenan el mundo. Los sujetos se olvidan de qué son realmente los conceptos por emplearlos una y otra vez, de manera repetida, creyendo que así están reflejando la realidad plenamente. Los conceptos existen porque tienen una utilidad pero también simplifican el mundo; lo hacen en este ejercicio de supervivencia intelectual que es el lenguaje porque se pierden una infinitud de matices sobre lo que el mundo es en realidad; se está categorizando la realidad, todo se encaja en alguna categoría (=concepto) para así poder ordenar dicha realidad.

El ser es discursivo porque con el lenguaje *hace* el mundo y le dota de sentido. Se puede hacer una pertinente analogía entre la teoría del lenguaje nietzscheana y la categorización estanca de los géneros. En ese intento de entender el mundo -y así sentir un control sobre él- se construye la categoría “género”. Este pragmatismo resulta ser negativo cuando lo que se categoriza es algo propio de la diversidad humana porque, teniendo una idea sesgada de la realidad que nos conforma, surgen las discriminaciones asociadas al incumplimiento de los patrones impuestos de manera ficticia. No existe algo como una *esencia* humana en base a la cual poder decidir qué nos es propio y qué no. Lo que sí existe es una multiplicidad de formas de vivir, de ser y de identificarse que se manifiestan continuamente; todas ellas, muchas veces, son rechazadas desde la sociedad porque no se comprenden. La analogía también es extensible a la Teoría de la Performatividad de Butler porque empleamos el lenguaje una y otra vez de la misma manera: el género no es performativo sólo en sí mismo; el lenguaje también es performativo.

Ha sido un intento de *ordenar* la realidad del género y la diversidad afectivo-sexual lo que la ha hecho prácticamente inteligible para muchos individuos pero, como se apuntaba previamente, lo que está construido puede deconstruirse. Y la educación es la pieza base en ese proceso de deconstrucción. Es necesario romper con las categorías estancas que excluyen y discriminan y eso ha de hacerse desde la educación y desde las instituciones. Aquí se han expuesto una serie de propuestas que pueden suponer unos primeros pasos -sobre todo a nivel micro- concibiendo el aula como ese contexto de intervención privilegiado que no reproduzca las deficiencias de la sociedad.

El proceso es largo porque la interiorización de estereotipos y prejuicios está muy arraigada y el cambio no puede darse de la noche a la mañana, pero eso no justifica que no se empiece ya a intentarlo. Muchos estudiantes padecen diariamente *bullying* homofóbico que hace que asistir a sus centros educativos se convierta en algo desagradable y traumático. En la mano de los responsables de la educación está que esos chicos y chicas no se vean en una situación humillante e injusta, pero también el que los agentes del acoso lleguen a entender lo negativo de su comportamiento.

Las problemáticas y la realidad propias de la población LGBTI, debe ser temática transversal en el currículum escolar. Pero también se debe sacar el mayor partido a la oportunidad que brindan asignaturas como Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica y Filosofía y Ciudadanía -también la Historia, la Historia del Arte o la Literatura-. Desde este tipo de materias se analiza la realidad desde una perspectiva humanística, crítica y reflexiva que permite al alumnado poner en cuestión lo que entiende como cierto de manera cultural; también formar juicios en torno a valores propios de posturas que sean tolerantes y normalizadoras e inclusivas de la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, J., Johnson, R., Corliss, H., Molnar, B. y Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of youth and adolescence*, 38(7): 1001-1014.
- Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela: Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles educativos*, 33(133): 88-113.
- Basow, S. A., y Johnson, K. (2000). Predictors of homophobia in female college students. *Sex Roles*, 42(5-6): 391-404.
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E. y Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health*, 46(4): 366-371.
- Berná, D., Cascone, M., y Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(6): 1-11.
- Birkett, M., Espelage, D., y Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 38(7): 989-1000.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Vol. 168). Ediciones Paidós Ibérica.
- Carrillo, J. (2007). Entrevista con Beatriz Preciado. *Cuadernos de pedagogía*, 28: 375-405.
- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1): 35-38.
- Davis, T. S., Saltzburg, S. y Locke, C. R. (2009). Supporting the emotional and psychological well being of sexual minority youth: Youth ideas for action. *Children and Youth Services Review*, 31(9): 1030-1041.
- Díaz de Greñu, S., Anguita, R. y Torrego, L. M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17: 111-127.
- DiFulvio, G. T. (2011). Sexual minority youth, social connection and resilience: From personal struggle to collective identity. *Social science & medicine*, 72(10): 1611-1617.
- Englander, E. (2007). Is bullying a junior hate crime? Implications for interventions. *American Behavioral Scientist*, 51(2): 205-212.
- European Union Agency For Fundamental Rights (2013). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. Bélgica: FSC paper.

- Fonseca, C. y Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69): 43-60.
- Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69): 43-60.
- Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas, 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Acceso web: <http://www.cogam.es/rs/7590/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/b02/fd/1/filename/homofobia-en-las-aulas-2013.pdf>
- Guasp, A. (2009). The teachers' report: Homophobic bullying in Britain's schools. *London: Stonewall*.
- Guasp, A. (2012). The School Report. The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012. *London: Stonewall*.
- Hong, J. S., Espelage, D. L. y Kral, M. J. (2011). Understanding suicide among sexual minority youth in America: An ecological systems analysis. *Journal of adolescence*, 34(5): 885-894.
- Jalón, M. J. D. y Seoane, G. M. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2): 252-259.
- López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1): 255-271.
- Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología*, 12: 127-144.
- Martínez, J., Orgazi, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R., Fernández-Fuertes, A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24): 37-47.
- Méndez, R. P. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información psicológica*, 94: 71-83.
- Mercado, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia: Un análisis sociológico. *Sociológica (México)*, 24(69): 123-156.
- Archilés, A., Ruiz, J. J. y Vilana, V. (Eds.), (2008). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (J. B. Llinares Chover Trad.). (Octava ed.). Valencia: Diálogo.
- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria.
- Parral, V. (2011). Contra la homofobia y la transfobia. *Cuadernos de Pedagogía*, (414): 72-74.
- Pichardo, J. (2009). (Homo) sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, 46(1): 143-160.

- Pichardo, J.I. (Coord.) (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Acceso web: <http://www.felgtb.org/rs/3660/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/234/filename/informe-final-diversidad-y-convivencia.pdf>
- Pichardo, J.I., y Molinuevo, B. (2011). De elefantes y ballenas rosas. *Cuadernos de Pedagogía*, 414: 34-37.
- Platero, R. (2012). La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 15-74.
- Platero, R. L., (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5: 44-52.
- Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Rodríguez, E. P. G. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, 2: 30-41.
- Sáinz, M. S. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 414: 65-67.
- Sánchez, Á. M. y Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (1): 143-156
- Sapon-Shevin, M. (2009). *La inclusión real: una perspectiva de justicia social* Revista de Investigación en Educación, 11 (3): 71-85
- Sierra, Á. (2009). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, (26): 29-42.
- Soriano, S. (1996). *Proceso de desarrollo de la identidad homosexual* (Disertación Doctoral, Universidad de Salamanca).
- Soriano, S. y Lázaro, S. (2007) Bullying homofóbico. En Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste (coord.) Situación actual y características de la violencia escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario. (pp. 169-174)
- World Health Organization (2010). *Standards For Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Colonia: Federal Centre for Health Education, BZgA.
- <http://www.who.int/topics/gender/es/> [Consultado el 23/05/2015]